

# Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki\*

Received/Geliş: 07/07/2017  
Accepted/Kabul: 04/10/2017

İbrahim ÇOLAK\*\*  
Yahya ALTINKURT\*\*\*  
Kürşad YILMAZ\*\*\*\*

## Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarının ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 380 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin %12'sini açıklamaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Özerklik, Öğretmen özerkliği, İş doyumları

---

\*Bu makalenin ilk hali, 1-3 Haziran 2016 tarihinde Muğla'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [ibrhmcolak@gmail.com](mailto:ibrhmcolak@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-7914-3447

\*\*\*Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [yaltinkurt@gmail.com](mailto:yaltinkurt@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-5750-8847

\*\*\*\*Prof. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [kursadyilmaz@gmail.com](mailto:kursadyilmaz@gmail.com) – ORCID ID: 0000-0002-3705-5094

## The Relationship between Teachers' Autonomy Behaviors and Job Satisfaction

### Abstract

The purpose of this study is to find out the relationship between teacher autonomy and job satisfaction. In the study, it was also examined whether teachers' autonomy behaviours and job satisfaction levels differed according to gender, school type and seniority variables. This study is designed in the survey model. The research population consisted of teachers working at primary, secondary, and high schools in the centre and the provinces of Mugla. The sample of the study consisted of 380 teachers selected by using disproportionate cluster sampling technique. The Teacher Autonomy Scale and the Job Satisfaction Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and the multivariate regression analysis were used to analyse the data. According to the results of the research, teachers display above average autonomy. Out of all the autonomy dimensions, teachers display teaching autonomy the most, professional development autonomy the least. Teachers have medium level of job satisfaction. The dimensions of the teacher autonomy explain 12% of job satisfaction. Communication autonomy and professional development autonomy are the predictors of job satisfaction.

**Keywords:** Autonomy, Teacher autonomy, Job satisfaction

## Giriş

Örgütlerden beklenen, amaçları doğrultusunda etkili ve verimli olmalarının yanı sıra çalışanların gereksinimlerine önem vermeleri ve onların örgütte bulunmaktan memnun olmalarını sağlamalarıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Çalışanların memnuniyetinin önemli göstergelerinden biri de onların iş doyum düzeyleridir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanların iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu pek çok bireysel ve örgütsel etmenin etkilediği görülmektedir. Bu etmenlerden biri de çalışanların özerklik davranışlarıdır. Bu çalışmada, eğitim örgütleri özelinde öğretmen özerkliği ile onların iş doyumları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim sürecini, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararları mesleki yeterliklerine dayanarak alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2016). Ancak özerklik, sınırsız bir özgürlük alan değildir. Öğretmenlere etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretim programında, yöntem ve tekniklerin seçiminde, sınıf yönetiminde, okul yönetimiyle ilgili kararlarda ve kişisel mesleki gelişimlerinde özerklikler verilebilir. Bu anlamda özerklik, öğretmenlerin belirli sınırlar içinde sağduyulu davranarak mesleki eylemlerinde özgür olmalarıdır (Wilches, 2007). Öğretmenler diğer meslekteki kişilerle kıyaslandığında, işleriyle ilgili önemli kararlarda sınırlı güce ve yetkiye sahiptir. Ancak, öğretmenler mesleklerinde uzmanlar olarak görülecekse, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, onlara mesleki faaliyetlerini ilgilendiren konularda yeterli özerklik verilmelidir (Ingersoll, 2007; Öztürk, 2011).

Montgomery ve Pratz'e göre (2011) çalışan özerkliği, kişisel kararlar vermenin yansira mesleki etik ve standartların sürekli bir değerlendirmesini gerektirdiğinden, mesleki profesyonelliğin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, yaptıkları işlerde kendilerini profesyoneller olarak hissetmeleri için, uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi, belirli konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmalı ve verdiği kararların sorumluluğunu da üstlenmelidirler. Dolayısıyla özerklik, sınırlı bir özgürlüğü ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik, her ne kadar eğitim sistemi tarafından belirlense de, okulların iklimi, yöneticilerin liderlik tarzları ve öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlikler de özerkliği etkileyebilmektedir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sadece öğretim ile ilgili konularda özerk kararlar verebilmesinden daha geniş bir alanı ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlere, ders programlarının oluşumunda, okul etkinliklerinin

planlanmasında, stratejik kararların alınmasında, disiplin konularında ve harcamaların yapılmasında da söz hakkı verilebilir. Bu kararlar, öğretimi doğrudan ilgilendirmese de, okulun düzenli ve etkili işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Friedman'a göre (1999) öğretmenler, genellikle tüm okulu etkileyen ya da okulun gelişimini sağlayan kararlara katılmakta isteklidirler. Bu nedenle, öğretmen özerkliği, okulu ilgilendiren, özellikle de çalışanın kendisini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmasını gerektirmektedir. Ancak öğretmenlere yönetim süreçlerinde özerklik verilebilmesi, okullara ya da yöneticilere yeterli özerkliğin verilmesiyle mümkün olabilir.

Alanyazında öğretmen özerkliği kavramına ilişkin bakış açısının zaman içerisinde değiştiği görülmektedir. Geleneksel anlamda özerklik, öğretmenlerin sınıflarında kapalı kapılar arkasında, meslektaşlarından ve yöneticilerden bağımsız kararlar vermesi ve yalnız hareket etmesi olarak görülse de; çağdaş anlamda özerklik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticilerle işbirliği içerisinde hareket ederek, mesleki yeterliklerine dayalı olarak karar vermesi anlamına gelmektedir. Ayrıca çağdaş özerklik anlayışına göre, öğretmenlere verilen özerklik karşısında, öğretmenlerden hesap verebilir olması beklenmektedir. Yani öğretmenler verdikleri kararlar ile okulun ve öğrencilerin gelişimine fayda sağlamalı ve bu kararların sonuçlarından sorumlu tutulmalıdırlar.

Türk eğitim sistemi öğretmenlere verdiği özerklik açısından incelendiğinde, aşırı merkeziyetçi yapının öğretmenlerin özerk hareket etmesini engellediği görülmektedir. Yani sistem, kendi çalışanına yeterince güvenmemektedir. Türkiye eğitim sisteminde öğretim programları, ders kitapları, okutulacak dersler ve hizmetiçi eğitimler merkezi olarak belirlenmektedir. OECD'nin (2011) araştırmasına göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında, öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı konularında okullara en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Bu noktada yapılacak yasal düzenlemelerin öğretmenlerin özerkliklerini arttırmada önemli olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki kararlarda söz hakkına sahip olması, öğrencilere, okula ve öğretmenin kendisine önemli faydalar sağlayabilir. Öğretimde, mesleki yeterliklerine dayanarak kararlar veren, risk alan yani özerk davranışlar sergileyen öğretmenler, daha yaratıcı ve etkili olabilirler. Çünkü özerklik, çalışmanı da sürecin içerisine alarak sorumluluk almaya zorlamaktadır. Eğitime ilişkin tüm kararların merkezi yönetim

tarafından alındığı örgütlerde, öğretmenler uygulayıcı olmaktan öteye gidememektedir. Özerklik sağlanan öğretmenler ise öğretim ortamını, öğrenci gereksinimlerine yönelik içerik, materyaller ve yöntemler seçerek düzenleyebilirler. Bunun sonucunda da, öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlayabilirler. Alanyazındaki araştırmalar da bu öngörüğü doğrulamaktadır. Örneğin Ayrıl vd. (2014) ülkelerin PISA sınav sonuçları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalara göre öğretmen özerkliği öğrenen özerkliğinin bir önkoşuludur (Little, 1995; Smith, 2003). Öğretmen özerkliği mesleki profesyonellelikle de yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin önemli konularda karar verme yetkisine sahip olmaları, mesleklerini profesyoneller olarak yerine getirmelerini sağlayabilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010; Ingersoll, 2007; Webb, 2002). Alanyazında öğretimi, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararlarda daha fazla yetkiye ve özerkliğe sahip olan öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olabileceği belirtilmektedir (Perie ve Baker, 1997; Skinner, 2008). Kuramsal açıklamalar dikkate alındığında, öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasında ilişki olması beklenmektedir. Alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırmada da (Pearson ve Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skinner, 2008) bu ilişki doğrulanmaktadır. Bu araştırma, öğretmen özerkliği ile onların iş doyumları arasında kuramsal açıdan var olduğu anlaşılan ilişkinin, istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla yapılandırılmıştır.

En genel anlamıyla iş doyumunu, çalışanların işlerinden ne kadar hoşlandığını ifade etmektedir (Spector, 1997). Başka bir ifade ile çalışanların işe karşı beklentilerinin karşılanması sonucunda sahip oldukları olumlu duygulardır (İnanlı, Tunç ve Uslu, 2013). Locke'ye göre (1975), çalışanlarda işe karşı olumlu duyguların oluşmasında kişisel değerler ile işe ait koşulların uyumlu olması gerekmektedir. Böyle bir uyumun olmaması durumunda ise iş doyumсуuzluğu ortaya çıkabilmektedir. İş doyumсуuzluğu bireylerin çalışma ortamından veya yaptığı işten hoşnut olmadığını göstermekte (Balay, 2014) ve çalışanlarda kaygı, stres, yorgunluk, devamsızlık (Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008), tükenmişlik (Pearson ve Moomaw, 2005) ve işten ayrılma (Ingersoll, 2001) gibi birçok istenmeyen sonuca neden olabilmektedir.

İş doyumunun yüksek ya da düşük olması, çalışanları ve dolayısıyla örgütü etkilemektedir. İş doyumunu yüksek çalışanlar, daha sağlıklı ve daha mutlu olmakta, bu durum da çalışan devir oranını düşürmekte (Stockard ve

Lehman, 2004) örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Yılmaz, 2012) ve örgütsel performansı arttırmaktadır (Özer ve Urtekin, 2007). Benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olması yaptıkları işten memnun olmalarını sağlayarak işe karşı daha istekli ve verimli olmalarını ve okulun etkililiğine katkıda bulunmalarını sağlayabilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Ayrıca yüksek iş doyumunu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırabilmekte (Şeşen ve Basım, 2012) rol fazlası davranışlar üstlenmesini sağlayabilmekte (Somech ve Drach-Zahavy, 2000) öğrencilere verilen eğitimin kalitesini etkileyebilmekte ve öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlayabilmektedir (Ingersoll ve Alsalam, 1997; Perie ve Baker, 1997). Hall, Pearson ve Carroll'un (1992) araştırmasına göre, mesleğinden ayrılmayı düşünen öğretmenler, düşük iş doyumuna ve öğretim sürecinde daha az özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çalışanlar ve örgüt üzerinde çok önemli etkileri olan iş doyumunun veya doyumsuzluğunun nedenlerinin araştırılması önemlidir.

Alanyazında daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin iş doyumunun da yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Sentovich'e göre (2004) öğretmenlerin sınıf içerisinde sahip olduğu özerkliğin yanı sıra okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak okul çaplı özerkliğe sahip olması, öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaktadır. Perie ve Baker (1997) ABD'nin 1993-1994 yıllarındaki ulusal eğitim istatistiklerini incelediği çalışmada, en yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin daha fazla destekleyici, güven verici ve özerklik sağlayan ortamlarda çalıştıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Skinner de (2008) öğretmen özerkliğinin iş doyumuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında, iş doyumunun örgütsel bağlılık, tükenmişlik, stres düzeyi, öz yeterlik, işkoliklik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet ve mesleki profesyonellikle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012, 2014, 2015). Ancak, bu araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skinner, 2008). Bu araştırmalarda da, öğretmen özerkliğinin iş doyumunu artırdığı belirlenmiştir. Türkiye'de ise bu konuda yapılmış bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullara ve öğretmenlere en az özerklik veren ülkelerden biridir (OECD, 2011, 2013). Bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu nasıl

etkilediğinin belirlenmesi önemli bir problemdir. Genel olarak iş doyumunu etkileyen etmenler örgütsel ve bireysel etmenler olarak gruplandırılmaktadır. Öğretmen özerkliği iş doyumunu etkileyen etmenlerden daha çok örgütsel bir etmendir. Bireysel etmenler ise çalışanın kendisi ile ilgili bütün özellikleri kapsamakla birlikte genel olarak kişilik özellikleri, cinsiyet, zekâ, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum ve yetenek başlıkları altında incelenmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Bu çalışmada örgütsel etmenlerden özerklik ve okul türü; bireysel etmenlerden ise cinsiyet ve mesleki kıdem bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilmek için aynı değişkenler öğretmenlerin özerklik davranışlarının incelenmesinde de kullanılmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumları düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumları düzeyleri cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 9.478 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 369 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerden uygun doldurulmayanların olabileceği düşünülerek 450 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Analizler, kullanılabilir durumda olan 380 ölçekle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.8'i kadın (n=197), %48.2'si erkektir (n=183). Öğretmenlerin %20.5'i ilkököl (n=78), %33.4'ü ortaokul (n=127), %25'i lise (n=95), %21.1'i meslek lisesinde (n=80) çalışmaktadır. Öğretmenlerin hizmet

süreleri 1 ile 40 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin %44.2'si (n=168) 10 yıl ya da daha az, %31.8'i (n=121) 11-20 yıl, %23.9'u (n=91) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. *Öğretmen Özerkliği Ölçeği*, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere 4 faktörü vardır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın %63.84'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir:  $\chi^2/sd=2.23$ , GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.06, SRMR=.06, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .75, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .77, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .73, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .76 ve ölçeğin tümü için .85'tir.

*İş Doyumu Ölçeği*, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, "1-Beni hiç tatmin etmez ve 5-Beni çok tatmin eder" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen



yüksek puan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %64'tür. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .95'tir (Taşdan, 2008). Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach's Alfa Güvenirlik katsayısı ise .92'dir

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Tukey testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .69-30 arasında olması orta; .29-.10 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumuna ilişkin görüşlerine; daha sonra, bu görüşlerin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ( $\bar{X}=3.89$ ,  $S=.58$ ). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde ( $\bar{X}=4.16$ ,  $S=.60$ ) özerk davranışlar sergilemektedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim ( $\bar{X}=4.03$ ,  $S=.83$ ) ve öğretim programı özerkliği ( $\bar{X}=3.80$ ,  $S=.81$ ) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir ( $\bar{X}=3.34$ ,  $S=1.02$ ). Öğretmenlerin, öğretim süreci özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri maddeler “Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim ( $\bar{X}=4.25$ ,  $S=.84$ )” ve “Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim ( $\bar{X}=4.55$ ,  $S=.84$ )” maddeleri iken; en düşük katılım gösterilen madde “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim ( $\bar{X}=3.86$ ,  $S=1.04$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, öğretim programı özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim ( $\bar{X}=4.08$ ,  $S=1.17$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler

yapabilirim ( $\bar{X}=3.47$ ,  $S=1.20$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, mesleki gelişim özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim ( $\bar{X}=3.61$ ,  $S=1.11$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim ( $\bar{X}=2.87$ ,  $S=1.35$ )” maddesidir. Öğretmenlerin, mesleki iletişim özerkliği boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri madde, “Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz ( $\bar{X}=4.17$ ,  $S=.96$ )” maddesi iken; en düşük katılım gösterilen madde “Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz ( $\bar{X}=3.81$ ,  $S=1.09$ )” maddesidir.

Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [ $t_{(378)}=0.88$ ;  $p>.05$ ], öğretim programı özerkliği [ $t_{(378)}=0.15$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $t_{(378)}=0.41$ ;  $p>.05$ ] ve genel özerklik davranışları [ $t_{(378)}=0.16$ ;  $p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [ $F_{(3-376)}=1.58$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $F_{(3-376)}=1.15$ ;  $p>.05$ ] ve mesleki iletişim özerkliği [ $F_{(3-376)}=2.05$ ;  $p>.05$ ] davranışları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretim süreci özerkliği [ $F_{(3-376)}=4.65$ ;  $p<.05$ ] ve genel özerklik [ $F_{(3-376)}=3.14$ ;  $p<.05$ ] davranışları farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4.32$ ,  $S=.60$ ), lise ( $\bar{X}=4.08$ ,  $S=.64$ ) ve meslek liselerinde ( $\bar{X}=4.00$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretim süreci özerkliği davranışları sergilemektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3.94$ ,  $S=.56$ ), meslek liselerinde ( $\bar{X}=3.77$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlerden; ilkokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4.01$ ,  $S=.56$ ), lise ( $\bar{X}=3.81$ ,  $S=.64$ ) ve meslek liselerinde ( $\bar{X}=3.77$ ,  $S=.54$ ) görev yapan öğretmenlerden daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [ $F_{(2-377)}=2.86$ ;  $p>.05$ ], mesleki gelişim özerkliği [ $F_{(2-377)}=2.44$ ;  $p>.05$ ] ve mesleki iletişim özerkliği [ $F_{(2-377)}=1.74$ ;  $p>.05$ ] davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretim süreci özerkliği [ $F_{(2-377)}=4.38$ ;  $p<.05$ ] ve genel özerklik [ $F_{(2-377)}=3.93$ ;  $p<.05$ ] davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=4.26$ ,  $S=.57$ ), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.06$ ,  $S=.64$ ) daha fazla öğretim süreci özerkliği davranışları sergilemektedir. Yine 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3.97$ ,

S=0.54), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.77$ , S=0.61) daha fazla özerklik davranışı sergilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ise orta düzeydedir ( $\bar{X}=3.20$ , S=.79). İş doyumunu ölçüğünde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği üç madde “İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması ( $\bar{X}=3.84$ , S=.91)”, “İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim ( $\bar{X}=3.73$ , S=.97)”, “Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması ( $\bar{X}=3.58$ , S=1.00)” maddeleridir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdiği üç madde ise “Aldığım maaş ve ücretin miktarı ( $\bar{X}=2.59$ , S=1.03)”, “İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı ( $\bar{X}=2.62$ , S=1.13)”, “Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi ( $\bar{X}=2.62$ , S=1.20)” maddeleridir. Öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet [ $t_{(378)}=.77$ ;  $p>.05$ ] ve okul türü [ $F_{(3-376)}=1.30$ ;  $p>.05$ ] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta, kıdem [ $F_{(2-377)}=6.13$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre ise farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları ( $\bar{X}=3.34$ , S=.75), 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.01$ , S=.89) daha yüksektir. Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Tablo 1’de regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.84	.28	-	6.55	.00	-	-
Öğretme Süreci Özerkliği	-.05	.08	-.04	.67	.49	.14	-.03
Öğretim Programı Özerkliği	.05	.05	.05	.97	.33	.16	-.05
Mesleki Gelişim Özerkliği	.11	.04	.14	.66	.00	.25	.13
Mesleki İletişim Özerkliği	.25	.05	.26	4.61	.00	.32	.23
	R=.35	R <sup>2</sup> =.12		F <sub>(4-375)</sub> =13.33,		p=.00	

Tablo 1’e göre öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta ( $r=.32$ ); mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ( $r=.23$ ) ve mesleki

gelişim özerkliği ( $r=.13$ ) ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin %12'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri üzerindeki göreceli önem sırası; mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır. Ancak öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği iş doyumunu üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Garvin (2007) ABD'de yaptığı araştırmada öğretmenlerin %86'sının yüksek düzeyde özerklik hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Türk eğitim sisteminin aşırı merkezize yapıya göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışları sergilemeleri dikkat çekicidir. Bu bulgu, Türkiye'deki öğretmenlerin sınırlayıcı mevzuata rağmen, inisiyatif olarak özerk davranışlar sergilemeye çabaladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Çolak (2016) aynı ölçme aracını kullandığı araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır. Karabacak'ın (2014) genel lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmaya göre de öğretmenler en fazla öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Öğretmenlerin, en çok öğretme sürecinde özerklik sergilemeleri, özerkliğin bu boyutunu diğerlerinden daha uygulanabilir bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin hangi etkinliğe ne kadar zaman ayıracağına, öğrencileri nasıl ödüllendireceğine karar vermesi ve derslerinde güncel konulara yer

verebilmesi öğretme sürecinde vereceği kararlardan bazıdır. Bu konularda öğretmenlerin yasal mevzuat, yöneticiler veya veliler tarafından bazen özerk hareket etmesi engellense de, sınıf ortamının yapısı itibarıyla sürekli bir denetimden uzak olması nedeniyle, öğretmenlerin bu süreçte verdikleri kararların her zaman takip edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, özerkliğin diğer boyutlarına göre öğretme sürecinde daha fazla özerk davranışlar sergileyebilmektedirler.

Öğretmenler, öğretme sürecinden sonra ikinci olarak mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Bu tür bir özerklik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, velilerle ve yöneticilerle baskı hissetmeden ve özgür bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Görüşlerini özgürce ifade edebilen öğretmenler, daha fazla sorumluluk alabilir ve mesleki yeterliklerine dayalı olarak daha etkili kararlar verebilirler. Okul müdürlerinin okulda güven verici bir ortam yaratması öğretmenlerin iletişimlerinde daha özerk olmalarını sağlayabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim programı üzerinde orta düzeyin üzerinde bir özerliğe sahiptir. Türk eğitim sisteminde öğretim programlarının merkezi olarak hazırlandığı dikkate alındığında, öğretmenlerin sergiledikleri bu özerklik düzeyi şaşırtıcıdır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim programını öğrenci gereksinimlerine göre düzenlemede, konu seçiminde, öğretim programına eklemeler ve eksiltmeler yapmada, ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanmada sınırlayıcı mevzuata karşın özerk davranışlar sergileyebildikleri görülmektedir. Bu durumun sebebi, her ne kadar sistemdeki kısıtlamalar öğretmenleri tek tip uygulamalar yapmaya yönlendirse de, öğretmenlerin sorumluluk alarak öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde programı düzenlemesi ve ders kitaplarını seçmesi olabilir. Garvin de (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenler, özerkliklerini en çok kısıtlayan etmenin öğretim programları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak buna rağmen öğretmenler istediklerinde öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretim programını düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin en az özerklik davranışları sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenler, mesleki gelişimleri üzerinde diğer özerklik alanlarına göre daha az söz sahibi olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin alanı ile ilgili bilimsel toplantılara katılabilmeleri, katılacakları hizmet içi eğitimlerin yerini, zamanını ve eğitimini seçebilmesi mesleki gelişim özerkliği içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin,

merkezi olarak planlanması bu bulgunun bir sebebi olabilir. Bu bulgunun diğer bir nedeni öğretmenlere kariyerlerinde ilerleme fırsatının yeterince verilmemesi olabilir. MEB tarafından 2005 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile öğretmenlikte adaylık eğitiminden sonra *öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen* olmak üzere üç kariyer basamağı oluşturulmuştur. Merkezi bir sınav öngören bu yönetmelik halen yürürlükte olmasına rağmen uygulanmamaktadır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesinin sınav yerine performansa dayalı olması ve her yıl düzenli olarak uygulanması, öğretmenleri mesleki gelişim konusunda daha duyarlı olmaya ve özerk davranışlar sergilemeye yönlendirebilir.

Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve genel özerkliği davranışları *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Çolak’ın (2016) okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri; Pearson ve Hall’un (1993) ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalara göre de öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği davranışları *okul türü* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; öğretim süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları ise farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretim süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları sergilemektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedir. Moomaw da (2005) çalışmasında öğretmen özerkliğinin okul türüne göre değiştiğini ve bu araştırmanın bulgularından farklı olarak lise öğretmenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden daha fazla genel özerklik sergilediğini belirlemiştir. İlkokul öğretmenlerinin daha küçük yaşlardaki öğrencilerle çalışması ve bu öğrencilerin ilgilerini öğretim sürecine yansıtmak durumunda olmaları daha fazla özerk davranışlar sergilemelerinin bir nedeni olabilir. Bu durumun diğer bir nedeni ise ilkokullarda akademik kaygının diğer okul türlerinden daha az olması olabilir. Çünkü Türkiye’de ilkokulun ilk üç sınıfında öğrencilere yazılı sınavlar uygulanmamakta ve öğrencilerin başarısı notla değerlendirilmemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği davranışları *kadem* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; öğretme süreci özerkliği ve genel özerklik ile ilgili görüşleri ise farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öğretme süreci özerkliği ve genel özerklik davranışları sergilemektedir. Çolak (2016) araştırmasında 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden öğretim programında daha fazla özerklik davranışları sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Şakar (2013) ise araştırmasında 24 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha fazla özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okulda ve öğrencilerde değişim yaratacağını düşünerek mesleğe başlaması, kıdemi daha az öğretmenlerin öğretme sürecinde ve genel olarak daha fazla özerklik sergilemesinin neden olabilir. Ancak mesleğin ortalarına geldikçe özerk davranışlarının karşısında okul yöneticileri, veliler veya sınırlayıcı mevzuat nedeniyle bazı engellerle karşılaşması bu davranışlarının azalmasına neden olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmenler en fazla çalışma arkadaşlarını tanıma ve yardım etme fırsatının olmasından, iş arkadaşları ile kurdukları iletişimden doyum elde ederken; aldıkları maaşın azlığı ve adaletli olmayışı, yükselme ve kişisel gelişme olanaklarının sınırlılığı iş doyum düzeylerini azaltmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çevik, 2010; Günbayı ve Toprak, 2010). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları yakın ilişkiler, öğretmenleri bir arada çalışma ve birbirlerine destek olma konusunda cesaretlendirerek yüksek iş doyumunu sağlamasına neden olmaktadır (Rudolph, 2006; Skinner, 2008). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen bu içsel etmenlerin örgütsel bağlılıklarını da arttıracığı belirtilmektedir (Zeinabadi, 2010). Bu çalışmada da öğretmenlere en fazla içsel etmenlerin doyum sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerinin iş doyumunun yüksek veya düşük olması öğretmenlerin işe ilişkin tutumlarını, dolayısıyla okulun performansını etkileyebilmektedir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenler, çalışmalarında daha istekli verimli ve etkili olabilirler. Okula olan katkılarının karşılığını alamadığını düşünen öğretmenler ise işin

gereklerini en alt düzeyde ve isteksizce yapmaktadırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Öğretmenlerin iş doyumları *cinsiyet* ve *okul türü* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Crossman ve Harris'in (2006) ortaokul öğretmenleri; Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) ilköğretim okulu öğretmenleri; Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazında okul türüne göre iş doyumunun farklılaştığına (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Perie ve Baker, 1997) ilişkin araştırma sonuçlarının yanında, fark olmayan araştırmalar da (Telef, 2011) vardır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri *kıdem* değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Karataş ve Güleş'in (2010), Skinner'in (2008) ve Perie ve Baker'ın (1997) çalışmalarında da kıdemi daha az olan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksektir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz'ın (2012); Crossman ve Harris'in (2006); Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) yaptıkları çalışmalarda kıdeme göre çalışanların iş doyum düzeyleri farklılaşmamaktadır. Daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha fazla olmasının nedeni ilk yıllarda meslekte beklenenin fazla olmasından ve mesleğin ilk yıllardaki heves ve heyecanlarından kaynaklanabilir. Bu araştırmanın özerklik konusundaki bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim süreci ve genel özerklik davranışları da 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazladır.

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumunu yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta; mesleki gelişim özerkliği, öğretim süreci özerkliği ve öğretim program özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun



önemli yordayıcılarıdır. Öğretmenlerin özerklik davranışları iş doyumlarının yaklaşık sekizde birini açıklamaktadır. Alanyazında da daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının da daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Kim ve Loadman, 1994; Pearson ve Moomaw, 2005; Perie ve Baker, 1997; Sentovich, 2004). Bu araştırmaya göre de öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişimlerinde özerk davranışlar sergilemeleri iş doyumlarını arttırmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle kendilerini baskı altında hissetmeden özgürce iletişim kurabilmeleri de iş doyumlarını arttıracaktır. Benzer şekilde Rudolph (2006) araştırmasında, öğretmenlerin yöneticilerle ve meslektaşlarıyla özgür bir şekilde konuşabilmesinin ve görüşlerine değer verilmesinin iş doyumlarını arttırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda yapılacak düzenlemelerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamada özgür seçimler yapabilmesini; katılacakları hizmetiçi eğitimlerin konusunu, yerini ve zamanını seçebilmelerini sağlamak da iş doyumlarını arttıracaktır.

### Kaynakça

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 225-236.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S.,... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Unpublished Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Hackman, J. R. ve Oldman, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hall, B. W., Pearson L. C. ve Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. M. ve Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 221-238.

- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kim, I. ve Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 707).
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Locke, E. A. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*, 26, 457-480.
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25905.
- Montgomery, B. M. ve Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. Unpublished doctoral dissertation, The University of West Florida, USA.
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? *PISA in Focus*, 9, 1-4.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What makes schools successful? *Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Özer, P. S. ve Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumunu üzerine etkisi. Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 163-179.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Perie, M. Y. ve Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-XXX). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).

- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, USA.
- Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475-491.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf) adresinden 16.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding organizational citizenship behavior in schools: the relation between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: Sage.
- Stockard, J. ve Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumunu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003.